Document generated on 10/12/2024 12:28 a.m.

Phronesis

Quels liens ? Hybridation des formations par alternance
What links? Hybridisation of alternance training

Marie Bluteau

Volume 11, Number 1-2, 2022

Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1087561ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1087561ar

See table of contents

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Bluteau, M. (2022). Quels liens ? Hybridation des formations par alternance. *Phronesis*, *11*(1-2), 107–126. https://doi.org/10.7202/1087561ar

Article abstract

Recently, MFRs have been mobilizing remote modalities associated with alternance training in devices so called hybrids. We thus asked ourselves how these devices would prescribe reliances for their initiators and for alternants? The study allows us to discern a continuum of instrumented alternance training. The links to oneself, to others and to one's professional practices would be built through the mobilization of instruments and the implementation of educational activities aimed at creating links between the different training time spaces, of work and life and between the actors.

Tous droits réservés © Université de Sherbrooke, 2022

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

REVUE Phronesis

Volume 11, numéro double 1-2, 2022

Quels liens ?

Hybridation des formations par alternance

Marie BLUTEAU*

* Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales (MFR)
Association Nationale pour la Formation et la Recherche pour l'Alternance (ANFRA)

Mots-clés : *Alternance intégrative, Hybridation, Reliance sociale, Reliance personnelle, Reliance professionnelle, Reliances prescrites.*

Résumé : *Les MFR mobilisent depuis peu des modalités distantes associées à la formation par alternance dans des dispositifs ainsi qualifiés d'hybrides. Nous nous sommes ainsi demandé en quoi ces dispositifs prescriraient des reliances pour leurs initiateurs et pour les alternants ? L'étude nous permet de discerner un continuum des formations par alternance instrumentées. Les liens à soi, aux autres et à ses pratiques professionnelles se construiraient à travers la mobilisation d'instruments et la mise en œuvre d'activités pédagogiques visant la création de liens entre les différents espaces-temps de formation, de travail et de vie, et, entre les acteurs.*

What links? Hybridisation of alternance training

Keywords: *integrated work study course, blended learning, Social reliance, Personal reliance, Professional reliance, Prescribed reliance.*

Abstract: *Recently, MFRs have been mobilizing remote modalities associated with alternance training in devices so called hybrids. We thus asked ourselves how these devices would prescribe reliances for their initiators and for alternants? The study allows us to discern a continuum of instrumented alternance training. The links to oneself, to others and to one's professional practices would be built through the mobilization of instruments and the implementation of educational activities aimed at creating links between the different training time spaces, of work and life and between the actors.*

Introduction

Le monde de la formation professionnelle évolue. En France, la loi, dite « liberté de choisir son avenir professionnel », au-delà d'affirmer le rôle de chacun dans sa trajectoire, (re) donne une place à l'apprentissage en situation de travail et affirme l'opportunité de se saisir de la formation à distance. Le numérique se révèle ainsi, au cœur de toutes activités de formation professionnelle, être facteur de mutation des métiers et instrument de formation. Dans cette actualité, actrices de la formation professionnelle par alternance tout au long de la vie, les Maisons Familiales Rurales expérimentent l'intégration de formation à distance dans leurs dispositifs de formation par alternance.

La stratégie volontariste adoptée par l'institution des MFR, depuis cinq années, a initié des expériences de conceptions et usages du numérique intégrés dans une pédagogie de l'alternance (Bluteau, 2021). Les expérimentations menées par quatre-vingts MFR de 2015 à 2017 ont exploré des usages pédagogiques alternés instrumentés. Les acteurs indiquent un renforcement du lien et de l'articulation des activités situées dans les différents espaces-temps de formation. Les nouvelles formes d'accompagnement, d'auto-direction, de médiations et médiatisations interrogent les anciennes pratiques (Bluteau, 2020). En prolongement, en tant que praticienne engagée dans ce terrain, nous nous situons dans une perspective de recherche à visée pragmatique au service de conceptions et usages pédagogiques des dispositifs hybrides de formation par alternance.

En effet, l'introduction du numérique n'est pas sans questionner en quoi une mise à distance d'activités d'apprentissage influencerait leurs mises en œuvre (Charlier et al., 2006), les interactions vécues (Jézégou, 2010) et leurs effets. Ces questionnements semblent accrus ou complexifiés compte tenu de la nature hybride initiale des formations par alternance, celles-ci étant, en effet, originellement fondées sur une pluralité d'espaces-temps et d'acteurs. Notre recherche se focalise ainsi sur la manière dont s'intègre la formation à distance dans les dispositifs de formation par alternance.

Les dispositifs alternés à visée intégrative s'appuient sur les liens qui s'y nouent, ou non, entre et pour les acteurs, dans et entre les activités (Bougès, 2013 ; Bourgeon, 1979 ; Geay, 2002 ; Lerbet, 1995). Nous envisageons ici que les liens que nous considérons ne soient pas des liens constitués et constants mais davantage des reliances. La mobilisation du concept de reliance en tant qu' « acte de relier et de se relier et son résultat » (Le Moigne, 2008) permet, en effet, de poser comme point central d'une pédagogie de l'alternance, ce lien (Bolle de Bal, 2001). Ainsi, dans notre approche, nous nous focalisons sur les reliances prescrites et observées pour les alternants et déclarées par les concepteurs.

Dans une première partie nous précisons les cadres théoriques mobilisés à la fois sur les dispositifs (Albero, 2010), l'hybridation (Lebrun et al., 2014), l'alternance (Bougès, 2013) (Fernagu-Oudet, 2018) et la reliance (Bolle de Bal, 2003), (Clénet, 2016). Notre travail s'articule ainsi autour de deux hypothèses. La première envisage que les dispositifs hybrides de formations alternées possèdent des caractéristiques qui leur sont propres, la seconde, qu'ils intègrent certains prescrits et vécus de reliance. Dans une seconde partie nous revenons sur les investigations, leur méthodologie et résultats. Dans la troisième partie, nous situons les caractéristiques des dispositifs hybrides de formation par alternance dans un continuum des dispositifs alternés instrumentés. Nous proposons une articulation des reliances sociale, personnelle et praxéologique avec ce continuum. Enfin, nous mettons en perspective ces nouvelles ingénieries avec le développement professionnel des moniteurs.

Cadres théoriques mobilisés

Dans cette partie nous déterminons un cadre de lecture des dispositifs hybrides de formation par alternance et des reliances qui les traverseraient.

Vers un cadre de lecture des dispositifs de formation par alternance hybrides

Nous définissons tout d'abord les dispositifs hybrides, puis l'alternance.

Les dispositifs hybrides

D'après Albero (2010), le dispositif est un construit qui articule des éléments techniques, symboliques et relationnels au sein duquel les acteurs et leurs activités sont centraux. Ainsi, nous considérons que le dispositif est une combinaison sans cesse actualisée par les dispositions des acteurs et porteur de prescriptions implicites. Charlier et al. (2006) précisent que les dispositifs hybrides intègrent un environnement techno-pédagogique et mobilisent des médiations et médiatisations. La médiatisation est considérée comme la mise en média à la fois des objets d'apprentissage mais également des fonctions pédagogiques : informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir (Peraya, 2003 cité dans Charlier et al., 2006). Ils retiennent les médiations sémio-cognitive, sensorimotrices (les comportements gestuels et moteurs induits par l'instrument), praxéologiques (les conditions de réalisation de l'action), relationnelles (la relation entre les sujets) et réflexives (sur le sujet lui-même).

À la suite de ces travaux, le collectif Hy-sup propose une définition d'un dispositif hybride de formation (Deschryver et Charlier, 2012, p. 85) composé de cinq dimensions : l'articulation présence/distance, la médiatisation, la médiation, l'accompagnement et l'ouverture. Cette recherche met en évidence 14 composantes des dispositifs hybrides en enseignement supérieur. Ces 14 composantes permettent de définir une typologie selon six configurations. Les trois premières sont centrées sur l'enseignement (Type 1 : la scène, Type 2 : l'écran, Type 3 : le gite), les trois suivantes sur l'apprentissage (Type 4 : l'équipage, Type 5 : le métro, Type 6 : l'écosystème).

La recherche Hy-sup nous semble structurante pour qui souhaite se doter d'un cadre de lecture des dispositifs pédagogiques de formation hybride. Elle est partiellement adaptée, selon nous, pour rendre compte des caractéristiques d'un dispositif par alternance. En effet, les intentions de professionnalisation, les articulations entre apprentissages par l'expérience et théoriques peinent à trouver place dans ce cadre.

Les dispositifs de formation par alternance

En revisitant le concept de dispositif pour comprendre l'alternance Boudjaoui et Leclercq (2014) s'appuient sur le modèle ternaire d'Albero (2010) et mettent en avant les dispositions idéelles, fonctionnelles et actorielles de dispositifs alternés. Ils rappellent ainsi le caractère ensemblier (Barbier, 2007) des formations par alternance impliquant des ingénieries articulées sur les plans institutionnel, didactique, pédagogique, personnel. Ils précisent leur définition d'un dispositif : « Voilà ce que nous entendons par dispositif : des dispositions idéelles qui finalisent un projet qui sera opérationnalisé à travers une disposition fonctionnelle qui elle-même sera instrumentalisée au travers de dispositions d'acteurs » (2014, p. 28).

Ils définissent les dispositions idéelles comme un ensemble de croyances qui orientent la conception de la disposition fonctionnelle. Les dispositions actorielles sont les penchants, habitus, routines, inclinations propres aux usagers du dispositif de formation, qu'ils soient alternants, formateurs, partenaires. Ils précisent des composantes de la disposition fonctionnelle de formation par alternance :

- Partenariat avec le monde professionnel.
- Travail dans sa dimension qualifiante.
- Ressources composées « … des enseignements plus ou moins inductifs et de la documentation » (2014, p. 29).
- Accompagnement, avec une dimension double de tutorat professionnel et de formation.
- Production de savoir en tant que « mise en objet de l'expérience et de sa combinaison avec des connaissances scientifiques. Parmi ces activités de l'« entre-deux », nous pouvons distinguer des activités de type applicatif (application sur le terrain de savoirs étudiés dans le monde universitaire), réflexif (retour d'expérience, débriefings, analyse de pratiques) ou heuristique (travail de recherche ancré dans le terrain professionnel) » (2014, p. 29).

Ces composantes permettent de caractériser les dispositifs de formation par alternance.

Une pédagogie de l'alternance

Notre recherche se situe dans le cadre d'une alternance qualifiée d'intégrative. Cette alternance s'appuie sur une pédagogie qui cherche à permettre les apprentissages grâce à la construction de liens entre la théorie et la pratique dans les différents espaces-temps de formation. Cette pédagogie de l'alternance intégrative est définie comme : « accordant autant de place à la théorie qu'à la pratique et nouant des liens interconnectés et dynamiques » (Bourgeon, 1979, p. 37). Lerbet (1995) met en évidence les conflits existants entre l'alternance personnelle et l'alternance institutionnelle. Ainsi, l'alternance se déclinerait sur un axe où la forme la plus simple des systèmes reposerait sur une succession de rythme et la forme la plus complexe intégrerait la réversibilité. Fernagu-Oudet précise : « il n'y aurait donc pas de modèle unique de l'alternance mais des alternances ; les configurations organisationnelles et pédagogiques pouvant être nombreuses, les enjeux, les logiques et les mises en acte multiples » (2010, p. 85).

Tout d'abord, la formation par alternance s'appuie sur la succession des temporalités. Cependant, comme l'indique Cosnard (Denoyel *et al.*, 2003) l'alternance fait se croiser des temporalités bien différentes : celle du temps organisé *Chronos* (celui du temps de formation et de l'entreprise) et celle du temps des apprentissages individuels *Kairos*. La conception d'un dispositif en alternance met donc en œuvre des moments qui incitent au croisement de ce *Chronos* et de ce *Kairos*. La conception devra permettre à la personne en formation de piloter son apprentissage. Il est alors fait état de ce que l'on nomme autoformation, qui, comme l'indique Pineau, s'appuie sur le temps de la personne, « Temps du « s'éduquant » » (2000, p. 158). Les ruptures entre les espaces et les temps n'étant pensées que pour permettre de faire émerger une autoformation (Pineau, 2000). La lecture d'un système alternant observera comment il permet de délier et de relier les temporalités du formé avec celles des institutions. Bougès (2013) met en évidence le temps cyclique et le temps linéaire de la formation par alternance. Le temps cyclique correspondant aux successions des espaces-temps de formation organisés, et, le temps linéaire étant celui de la personne dans sa trajectoire. Il rejoint ici l'approche de Fernagu-Oudet, (2010) sur les parcours et trajectoires dans les différentes formes de formation par alternance.

Ensuite, cette alternance pose le primat de l'apprentissage par l'expérience et cherche à établir un lien d'interconnexion entre cette pratique et la théorie au travers des différentes activités d'apprentissages organisées. Le processus général est schématisé par Chartier (1982, p. 128) sous forme d'une spirale. Prenant appui sur l'expérience réellement vécue par la personne pour se former, le système de formation par alternance tente d'organiser les conditions d'une autoformation. « En effet, nous postulons que l'alternance intégrative traduit… d'abord « l'immersion » de la personne dans son « terreau expérientiel » pour conduire à une prise de conscience et un dépassement de ce vécu » (Gérard, 2000, p. 35). Selon lui, pour permettre à la personne de construire ses capacités l'alternance s'appuie, sur quatre processus : l'exploration, la cristallisation, la formalisation conceptualisante et la conceptualisation formalisée. Partant du terreau expérientiel (nécessairement singulier et propre à chaque personne en formation) la formalisation conceptualisante prend appui sur les confrontations, au sein du groupe, des savoirs d'expérience. Ce processus, favorisant la décentration et la prise de conscience de sa pratique, créé les conditions pour faire émerger une réflexion dans et sur l'action après coup. La prise de distance avec son action, par la confrontation avec d'autres, permet de dégager les savoirs d'actions, les réflexions à l'œuvre dans sa réalisation et les adaptations toujours nécessaires en situation. En cela, les trois premiers processus mis en avant par Gérard permettent de dire qu'au sein d'un système de formation par alternance la personne se construit en tant que praticien réflexif (Argyris & Schön, 2001). La place première est ainsi donnée à la personne en action et en réflexion dans la construction de son parcours et de ses capacités et compétences. Au-delà de cette capacité d'identifier et de réfléchir ses propres schèmes d'action et de penser en situation, le quatrième processus, celui de conceptualisation formalisée, peut contribuer à un apprentissage en double boucle. En fonction des questionnements et des problématiques soulevées individuellement et collectivement, l'enseignant effectue un apport théorique. C'est une étape qui suppose qu'en effectuant des apports au moment où les concepts sont en cours de construction par la personne en formation, ils seront d'autant plus profitables pour lui. Cette étape est la plus « hétéro référencée ».

Nous complétons l'approche des dispositifs de formation par alternance par les travaux de Fernagu-Oudet (2018) qui précise notamment les instrumentations mises en œuvre de l'organisme de formation vers l'entreprise ou de l'entreprise vers l'organisme de formation. Elle propose ensuite une typologie des outils proposés afin de réguler et d'organiser le parcours. Une distinction est faite entre les outils centrés sur l'apprenant et ceux centrés sur le groupe ou sur la formation. Elle identifie des espaces de médiations professionnelles dans une formation par alternance au travers du tutorat, du livret d'alternance et des retours d'alternance. Elle situe en effet ceux-ci comme étant des outils itératifs de l'alternance (Fernagu-Oudet, 2018).

Ainsi, nous nous dotons d'un cadre de lecture de l'alternance faisant apparaître les temporalités (espaces et temps), le lien à l'expérience (la part du vécu et la production de savoir à partir de ce vécu), la place de la personne en formation (dans le pilotage de ses apprentissages et dans l'émergence d'une pratique réflexive), la place du moniteur et du groupe dans la prise de conscience et la construction d'apprentissages en double boucle.

Une proposition de cadre de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance

Nous avons pu identifier les composantes des dispositifs hybrides de formation et des éléments constitutifs de dispositifs alternés. À partir de ces composantes, nous proposons ici, un cadre de lecture fonctionnel des dispositifs hybrides de formation par alternance :

- L'articulation des espaces-temps de formation. Cette dimension s'attache aux activités réalisées en présence, en situation socio-professionnelle et à distance. Dans cette dimension nous observons plus particulièrement les volumes et l'articulation cyclique des espaces-temps. Nous nous centrons également sur la place donnée à l'expérience et la production de savoirs issue de ces expériences.
- Le partenariat. Dans cette dimension nous observons plus particulièrement le tutorat en entreprise (notamment les temps d'évaluation et d'accompagnement partagés entre professionnels, alternant et moniteur), la participation à la définition et au pilotage de la formation, et l'ouverture de la formation à des experts externes à l'établissement de formation.
- L'accompagnement au service de l'autoformation. Pour cette dimension, nous identifions les entretiens, le tutorat en présence ou à distance, les accompagnements individuels et collectifs par l'équipe pédagogique et par les pairs et enfin le degré de liberté de choix laissé aux alternants.
- La médiation professionnelle et collective au travers des retours d'expérience partagés, plus personnelle et autonomisante dans son caractère réflexif et autoréférencé.
- La médiatisation des ressources et des instrumentations de l'alternance. La production des travaux sous différentes formes, les médiatisations de l'organisation de la formation.
- Nous souhaitons maintenant préciser le concept de reliance en considérant, à l'instar de Maubant et Roquet « que pour penser et mettre en œuvre l'alternance en formation un construit et un paradigme semblent constamment présents, en filigrane, lorsque l'on étudie les discours sur l'alternance : le construit de reliance (Morin, 1977, Le Moigne, 2008) et le paradigme de la coopération » (2016, p. 3).

Reliances et formation

Nous proposons une précision du concept de reliance afin d'en opérationnaliser l'usage dans notre recherche. Dans un premier temps nous revenons sur son ancrage historique. Nous abordons ensuite les travaux ayant convoqué le concept en lien avec les formations par alternance. Enfin, nous nous questionnons sur son lien avec la professionnalisation des acteurs.

De la reliance sociale à… la reliance cognitive

Le concept de reliance a été parrainé par Bolle de Bal après un travail de recherche sociologique sur la reliance dans les communautés marginales en Belgique.

Le concept rencontre alors un certain intérêt scientifique notamment auprès d'Edgar Morin qui lui trouve une place centrale dans l'approche systémique (Le Moigne, 2008).

En première définition, nous pouvons retenir que la reliance sociale est « la création de liens entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne » (Bolle de Bal, 2003, p. 104). Dans une conceptualisation plus avancée, la reliance est ensuite définie comme un acte et un état ; considérés comme « Acte de relier ou de se relier : la reliance agie, réalisée, c'est-à-dire l'acte de reliance », mais également comme « Le résultat de cet acte : la reliance vécue c'est-à-dire l'état de reliance » (Bolle de Bal, 2003, p. 103). Dans cette définition, le sens de relier est précisé ainsi « créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes ». Résolument situé dans une approche systémique, le concept de reliance a ensuite été décliné dans différentes approches des sciences humaines et sociales. Dans une conception anthropologique la reliance est considérée à la fois dans sa dimension identitaire en tant que reliance à soi (reliance psychologique), solidaire en tant que reliance aux autres (reliance sociale), citoyenne en tant que reliance au monde (reliance culturelle, écologique ou cosmique) (Bolle de Bal, 2003). Il précise également trois dimensions de la reliance sociale en considérant que celle-ci n'existe pas sans instances médiatrices :

- Le procès de reliance (reliance-procès) « en tant que médiatisation, c'est-à-dire comme le processus par lequel des médiations sont instituées, qui relient les acteurs sociaux entre eux » (2003, p. 105).
- La structure de reliance (reliance-structure) « en tant que médiation, c'est-à-dire comme le système plus ou moins institutionnalisé, reliant les acteurs sociaux entre eux » (2003, p. 105).
- Le lien de reliance (reliance lien) « en tant que produit, c'est-à-dire comme le lien entre les acteurs sociaux résultant du ou des systèmes médiateurs dont font partie ces acteurs » (2003, p. 105).

Nous retenons que les reliances sont de triple nature et ne peuvent exister sans système médiateur qui les produit. Celui-ci est soit un système de signes (langue, objets...) ou de représentations collectives (croyances, culture...) permettant les communications et les échanges, soit une instance sociale déterminant et modelant les rapports. Dans la partie qui suit nous allons plus précisément étudier ce concept en lien avec la mise en œuvre des dispositifs de formation par alternance.

Reliances et alternance

Nous constatons que le concept de reliance semble davantage exploré ces dernières années en sciences de l'éducation et notamment concernant les dispositifs par alternance. En effet, nous voyons apparaître le terme en lien avec des questions portant sur l'alternance dans un ouvrage collectif (Bolle de Bal, 2001), dans Éducation Permanente en 2007 (Fernagu-Oudet, 2007), puis dans un numéro de Phronesis en 2016 (Clénet, 2016 ; Maubant et Roquet, 2016). Ces articles et numéros concernent davantage des ingénieries de formation. Mais le concept est également utilisé pour étudier les possibles reliances au regard de nouvelles formes de médiations et médiatisations dans les dispositifs de formation par alternance ou non (Plateau *et al.*, 2019; Bailly *et al.*, 2018 ; Quintin et Masperi, 2010 ; Gauthier, 2016). Ainsi, le concept de reliance est convoqué pour lire ce qui se joue au sein des dispositifs du point de vue de la personne en formation. Bailly questionne la reliance à soi et la confiance, développées par la personne dans un environnement d'apprentissage médiatisé. Quintin et Maspéri opérationnalisent le concept de reliance sociale afin d'étudier le climat et les natures de liens de groupes restreints de travail dans le cadre d'activités de formation collaborative. Plateau et al. (2019) questionnent davantage la reliance sociale établie entre les différents acteurs du dispositif. Au travers de leur travail nous identifions :

- Les reliances personnelles pour le moniteur, l'alternant, le maître de stage.
- Les reliances sociales (entre le moniteur, l'alternant, le maître de stage, le groupe).
- Les reliances cognitives notamment dans les relations entre l'alternant et les ressources médiatisées qui lui sont proposées.

Clénet (2016) situe différentes reliances dans le système de formation par alternance. Il identifie également les déliances possibles au sein des différents niveaux macro, méso et micro-organisationnels.

Au niveau micro (pédagogique), une déliance peut exister entre les formes de savoirs ; dans ce qui est vécu par les alternants dans les dispositifs où les savoirs théoriques et d'expériences sont déliés. En écho aux déliances pointées par Clénet au sein des dispositifs de formation par alternance, Fernagu Oudet (2018) identifie quant à elle, les impensés des dispositifs de formation par alternance. Elle pose ainsi les tensions et déliances possibles entre le dispositif et les dispositions des acteurs, car il ne suffit pas de concevoir un dispositif de formation pour que celui-ci se réalise. Clénet relève ainsi un enjeu de reliances « à établir entre les formes de savoirs multiples et hiérarchisés pour le sujet de reliances possibles entre soi et autrui, entre des activités situées et des contextes, entre l'action et la réflexion » (Clénet, 2016, p.19).

Ces reliances sociales, psychologiques et cognitives peuvent être considérées du point de vue de chacun des acteurs mobilisés. Nous avons vu, grâce à la modélisation de Plateau et al. (2019), l'ensemble des reliances potentielles inhérentes à un dispositif de formation alternée. Au-delà, Boudjaoui (2016) met en évidence que les déliances, dans le cadre des partenariats en formation par alternance, peuvent parfois davantage favoriser les développements de compétences pour les personnes en formation. En effet, il identifie les intérêts d'une souplesse laissée, dans le partenariat, aux personnes en formation. Cette ouverture peut servir plus efficacement leur processus de professionnalisation et de développement des compétences que lorsque les activités en milieu professionnel sont prescrites de manière figée. L'analyse des dispositifs par alternance et des enjeux de reliance pour les penser invite ainsi à produire de l'ouverture et de la souplesse dans les dispositifs. Nous identifions donc des reliances et déliances potentielles au sein des différentes échelles des dispositifs de formation par alternance pour et entre ses différents acteurs.

Nous cherchons à identifier les effets de reliances au sein des dispositifs de formation par alternance hybrides. Nous considérons que les reliances personnelle, sociale, cognitive et praxéologique peuvent être prescrites et observées. Nous retenons que :

- La reliance personnelle caractérise le processus, la structure et le lien qu'une personne établie avec les différentes instances de sa personne. Elle comprend la reliance à soi, psychologique, identitaire.
- La reliance sociale caractérise le processus, la structure et le lien qu'une personne établie avec les autres, qu'ils soient des individus ou des groupes.
- La reliance praxéologique caractérise le processus, la structure et le lien qu'une personne établie avec ses pratiques.

Dans notre étude, nous cherchons également à savoir dans quelles mesures la conception de ce nouveau type de dispositif possèderait des effets de reliance professionnelle pour leurs initiateurs.

Reliance professionnelle

L'alternance fait partie des dispositifs de « formation finalisés par des intentions de professionnalisation » Clénet (2016, p. 18). Fernagu-Oudet précise que cette alternance pourrait être apprenante dans le sens où « Elle serait porteuse d'effets retours pour ceux qui la conçoivent, l'animent et l'évaluent, la vivent et la font vivre » (2010, p. 93). Ainsi, par effet retour, Fernagu-Oudet met en évidence la professionnalisation des formateurs qui peut être induite par le dispositif de formation alterné : « Ces effets de professionnalisation semblent s'enraciner dans l'articulation des différentes ingénieries mises en œuvre quand on organise et conçoit l'alternance : ingénierie pédagogique, didactique, de formation, de compétences, de professionnalisation ; ingénieries dont les conceptions sous-jacentes (et valeurs véhiculées) peuvent venir bousculer les manières de travailler, de transmettre, d'aider à apprendre et réinterroger les identités professionnelles et le sens des activités d'enseignement » (Fernagu-Oudet, 2010, p. 93).

Cette dimension de professionnalisation peut être considérée comme un des effets de reliances possibles pour les formateurs engagés dans ces dispositifs. Elle rejoindrait alors les travaux engagés sur la professionnalisation (Wittorski, 2008 ; 2009) et sur le développement professionnel (Eneau *et al.*, 2014, Lameul et al., 2014). Ces travaux mettent en évidence différentes voies de professionnalisation : le développement de capacités ou d'habilités dans le cadre de la pratique et confronté aux compétences attendues dans l'environnement professionnel, le développement identitaire à la fois personnel et professionnel dans sa construction « par » et « grâce » aux autres, le développement intrinsèque généré par l'articulation permanente entre réflexion et action.

Dans le cadre de cette étude, nous cherchons à identifier les effets de reliance professionnelle pour les initiateurs de nouveaux dispositifs de formation. Cette reliance professionnelle se compose de reliances sociale, personnelle et praxéologique. Nous la considérons comme le processus, la structure et le lien qu'un professionnel établit entre lui-même et sa professionnalité. Dans ce sens cette reliance professionnelle n'est pas éloignée d'une conception du développement professionnel. Elle rencontre en effet cette dimension double d'autoformation et de co-formation dans la conception de lien avec soi et avec les autres ou le groupe social de référence. La reliance professionnelle se focalise plus spécifiquement sur la compréhension des liens crées ou non au travers de l'activité professionnelle étudiée. Ici nous nous intéressons à la conception de dispositifs hybrides de formation par alternance.

Nous identifions des indicateurs de cette reliance. Pour ce qui concerne la reliance sociale dans le cadre professionnel, nous retenons la collaboration avec l'équipe pédagogique, la reconnaissance de son action par l'équipe et l'organisation, le développement de nouvelles relations. Pour la reliance personnelle en lien avec l'activité professionnelle, nous considérons la motivation professionnelle, le sentiment d'efficacité personnel, le sentiment de congruence. Enfin, pour ce qui concerne la reliance praxéologique, nous retenons la perception de ses pratiques professionnelles, de ses réflexions sur ses pratiques et de ses relations dans le dispositif.

Problématisation et hypothèses

À partir d'une revue des productions de formation des moniteurs, au regard des taux de participations aux formations nationales proposées sur ces thématiques, nous avons identifié que les ingénieries pédagogiques d'une alternance médiatisée sont encore peu questionnées au sein des MFR au niveau national (Bluteau, 2020). Au-delà, un premier repérage des dispositifs hybrides de formations alternées nous a révélé 18 MFR organisant ce type de formation sur les 432 de France. Dans le même temps, le contexte politico-administratif et, depuis, sanitaire, incite les organismes de formations professionnelles à mettre en œuvre de la formation à distance.

Face à ces injonctions, nous considérons que l'intégration de formation à distance dans la formation par alternance peut représenter une innovation pédagogique. En tant que formatrice/chercheure au sein du Centre National Pédagogique des MFR, dans une perspective d'accompagnement, nous souhaitons tout d'abord mieux comprendre leurs ingénieries pédagogiques et de formation. Nous cherchons donc à identifier les composantes des dispositifs hybrides de formation par alternance.

Puis, afin de questionner plus spécifiquement leur mise en œuvre de l'alternance, nous nous focalisons sur les liens visés au travers de ces dispositifs pour l'alternant. Nous explorons les reliances sociale, personnelle et praxéologique prescrites par le dispositif au travers des activités prévues pour les alternants et observées, en partie, par le moniteur. Nous choisissons également de nous centrer sur les initiateurs de dispositif afin d'identifier en quoi cette mise en œuvre favoriserait ou non une reliance professionnelle. Dans la partie suivante, nous présentons l'investigation conduite.

Investigations empiriques

Nous exposons la méthodologie et les résultats d'investigation.

Méthodologie de collecte et traitement

Pour identifier les MFR mettant en œuvre des dispositifs hybrides de formation par alternance, nous avons questionné : les participants aux activités de formations et d'expérimentations nationales axées sur l'alternance et les usages numériques, les usagers du LMS national et les relais des fédérations. Cette première investigation a permis de repérer 18 MFR début 2020. Nous avons construit notre recherche dans une logique mixte à des fins de triangulation méthodologique (Mucchielli, 1996). Ainsi, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès d'initiateurs ayant répondu positivement à notre sollicitation. Ces entretiens portaient sur les origines du dispositif, sa conception, sa mise en œuvre et la perception de ses effets.

La population finalement questionnée est composée de 13 initiateurs de dispositifs de formation hybrides et par alternance au sein des MFR parmi les 18 identifiés. Chaque entretien s'est déroulé à distance pendant la période du premier confinement français sur une durée moyenne d'une heure. Dans le contexte, nous avons précisé que l'investigation porte sur l'ingénierie conduite hors de la situation d'urgence.

En complément, dans une visée descriptive, nous utilisons une forme de questionnaire pour collecter des données sur le dispositif mais également la perception de reliance professionnelle. Prenant appui sur le cadre de lecture défini (cf.1.1.4.), la partie sur le dispositif invite à se positionner sur une échelle de Lickert à 5 niveaux par rapport à la fréquence de mise en œuvre de certaines activités. À travers 54 questions cette partie porte sur l'articulation des activités, le partenariat, l'accompagnement, la médiation et la médiatisation. Quelques questions précisent la structure de la formation : nombre d'heures, rythme d'alternance, place des activités à distance dans le rythme d'alternance. Pour la seconde partie, portant sur la reliance professionnelle, nous nous appuyons sur le cadre de lecture structuré autour de trois reliances : sociale, personnelle et praxéologique. Soixante-sept questions invitent à se positionner sur des échelles d'accord à 5 niveaux par rapport aux affirmations proposées. Pour la reliance sociale nous questionnons la perception de la relation de partage, d'entraide, de confiance avec les collègues de l'équipe et l'organisation, le sentiment de reconnaissance, le développement de relations professionnelles dans le réseau ou en dehors.

Pour la reliance personnelle, le questionnement se focalise sur la motivation et l'engagement professionnel, la satisfaction et le sentiment d'efficacité développés au travers de ces expériences, le sentiment de cohérence entre ses valeurs et le dispositif. Enfin, pour la reliance praxéologique, nous avons cherché à collecter la perception de changement de pratiques, les effets perçus sur la réflexivité, l'ingénierie et les relations au sein du dispositif. Le questionnaire a été transmis après avoir réalisé l'entretien. Onze initiateurs ont répondu au questionnaire.

Étant nous-même praticienne au sein de ce terrain de recherches, nous avons particulièrement veillé à expliquer la démarche et son sens afin qu'elle ne soit pas confondue avec d'autres activités. Ces clarifications sont explicites dans la sollicitation initiale, en introduction de l'entretien comme du questionnaire.

Pour le traitement des données issues des entretiens, nous avons tout d'abord réalisé la retranscription pour un traitement qualitatif. La codification des éléments de sens des entretiens s'est réalisée en plusieurs itérations et « allers-retours » entre le corpus recueilli et les concepts. La codification comprenait le contexte d'émergence du dispositif, l'identité de l'initiateur, le dispositif, le vécu du dispositif, les effets perçus pour les alternants, l'initiateur et l'organisation, les perspectives. Pour les questionnaires, nous avons tout d'abord réalisé un traitement quantitatif en pondérant les échelles d'attitude. Nous avons ensuite réalisé des moyennes de ces pondérations par grandes catégories d'indicateurs retenus à la fois pour la lecture des dispositifs comme pour la reliance professionnelle. Cette manière de procéder a permis de dégager les indicateurs présentant une perception homogène ou non, pour le groupe questionné.

Ces données qualitatives et quantitatives, issues des entretiens et questionnaires sont assemblées en 13 fiches de cas. Un dispositif correspondant à un cas. Chacun des cas est structuré à partir des éléments issus des deux collectes. Pour les perceptions de reliances professionnelles, nous avons suivi une démarche identique. Pour chacune de ces fiches, à partir des données collectées, nous procédons ensuite à la rédaction de chacun des cas. Cette rédaction représente donc l'assemblage structuré des données du cas en différentes parties qui sont : le contexte d'émergence du dispositif, l'identité de l'initiateur, la description du dispositif (articulation présence, distance, expérience, partenariat, accompagnement, médiation, médiatisation), le vécu du dispositif (les reliances prescrites et perçues pour les alternants), les reliances professionnelles (sociales, personnelles et praxéologiques). Nous avons ensuite réalisé un traitement transversal aux treize cas sur les mêmes catégories. Ce sont ces résultats qui sont présentés dans la partie qui suit.

Résultats concernant les caractéristiques des dispositifs

Nous constatons que les dispositifs hybrides de formation par alternance mobilisent a minima trois espaces-temps différents : la formation en présentiel, la formation à distance (ni en présentiel, ni en situation de travail) et la formation en situation de travail.

Les équilibres, les volumes, les fréquences et les modalités de combinaison de ces espaces-temps restent très variables ; par exemple, le volume d'heure d'activité à distance varie de 2 à 60 % du nombre d'heure totale de formation. Les dispositifs de formation s'appuient, de manière massive, sur la formation en milieu socio professionnel. La production de savoirs, sur les expériences en situation de travail, représente une activité structurante entre ces espaces-temps quelle que soit la modalité et ce pour l'ensemble du corpus questionné.

Les dispositifs peuvent être qualifiés d'ouverts dans le sens où ils mobilisent des ressources et experts extérieurs mais surtout les professionnels comme co-formateur en situation de travail. Ainsi, il existe une ouverture qui constitue un élément structurel. Les activités partagées d'accompagnement telles que le bilan entre l'alternant, le professionnel et un membre de l'équipe pédagogique, peuvent être considérées comme caractéristiques car partagées entre les dispositifs observés. Nous avons pu identifier une forte pratique d'accompagnement individualisé et un attachement à la relation avec la personne en formation. L'auto-direction est partie intégrante des dispositifs, sans pour autant qu'elle ne se joue de manière significative dans les activités proposées en ligne. Ainsi, le degré de liberté de choix laissé aux alternants dans les activités à distance est majoritairement faible. Les activités réalisées en situation professionnelle ne sont pas toujours définies et partagées entre les professionnels et le centre de formation.

Les activités d'accompagnement par les pairs sont fréquemment mobilisées dans les dispositifs de formation. L'accompagnement à la réflexion et vers un apprentissage métacognitif est une activité partagée entre tous les dispositifs. L'accompagnement méthodologique est mis en œuvre de manière fréquente. Les entretiens individuels sont plus fréquents en présence mais existent aussi à distance. Ainsi, les entretiens individuels font partie des activités partagées entre les dispositifs.

Différentes médiations sont favorisées à travers des activités classiques de l'alternance : production de savoirs issus de l'expérience, partage des expériences dans le groupe de formation, accompagnement individuel et collectif au retour d'alternance, apports théoriques prenant appui sur les questionnements et les expériences vécues par les membres du groupe. Elles recouvrent des usages très hétérogènes qui mobilisent le groupe de manière collaborative, ouverte ou non, ou des activités plus individuelles. Des espaces numériques (plateforme, cloud ou réseau social) permettent la médiatisation de ces dispositifs avec des usages plus ou moins centrés sur le dispositif, sur le groupe ou sur l'individu en fonction des choix et possibilités laissées aux utilisateurs ou aux initiateurs. Si la variété des usages de médiatisation est réelle, la pratique majoritaire reste centrée sur une maitrise des médiatisations par le moniteur et moins sur un réel partage de pouvoir dans les espaces médiatisés, que cela soit avec les alternants ou avec les partenaires de formation.

Résultats concernant les reliances prescrites par ces dispositifs

Nous avons cherché à identifier les reliances visées, prescrites par le dispositif pour les alternants et partiellement observées par les initiateurs.

Reliance sociale

Le système médiateur producteur de reliance sociale est double dans une formation par alternance. Il repose sur deux instances sociales : celle de la production, du travail et celle de la formation. Ces deux instances possèdent leurs cultures et codes. Si nous considérons, tout d'abord, la reliance sociale en rapport avec le monde professionnel, elle se construit entre l'alternant et le professionnel (maîtres de stage / apprentissage/ employeur) mais peut également intégrer les pairs. La structure d'activités mise en place qui contribue à la construction de ce lien, s'appuie sur :

- L'incitation à réaliser certaines activités sur le terrain professionnel.
- La réalisation de bilans de stage.
- L'évaluation partagée des compétences (entre l'alternant et le professionnel, voire également avec le centre de formation).
- Le partage des productions de l'alternant.
- La co-construction du parcours de formation avec l'alternant et le centre de formation.

Le processus de création de ce lien s'appuie sur des médiatisations telles que le carnet de liaison, le portefeuille de compétences, les open badges, les espaces numériques partagés, les instruments d'accompagnement en ligne. Toutes ces activités, partagées entre l'alternant et le professionnel, voire également avec le centre de formation, participent de la production d'un lien entre le professionnel et l'alternant.

Cette reliance sociale ne semble pas, de prime abord, différente dans un dispositif alterné hybride par rapport à un dispositif de formation par alternance classique. Les activités et les instruments mobilisés semblent identiques et nous serions tentés d'y voir un changement mécanique (Peraya, 2018). Cependant, dans un des dispositifs, une médiatisation change. Le fait de mobiliser une instrumentation partagée des activités et des objectifs entre les acteurs, dans le dispositif 10, engage davantage chacune des parties. À travers un livret de suivi partagé en ligne entre l'alternant, le maître de stage et l'équipe « Chacun a son action donc la première évolution majeure c'est ça, la formalisation. Ça nous oblige un peu plus » (l.191-192 Entretien 10). De la même manière, dans le dispositif 11, la production partagée entre les membres du groupe, dans une dimension collaborative, à des fins professionnelles renforce le lien entre eux, d'après le moniteur.

Nous identifions ensuite la reliance sociale en rapport avec la formation. Elle se construit entre l'alternant et l'équipe pédagogique, le moniteur, dans le cadre de la formation. Nous avons constaté un discours concordant qui indique une évolution de la posture du moniteur depuis l'introduction de modalités de formation à distance. Cette nouvelle posture se centrerait davantage sur l'alternant dans l'accompagnement par les moniteurs. Les initiateurs de dispositifs indiquent de manière unanime une évolution de la relation avec l'alternant sans pour autant être en capacité de préciser exactement en quoi celle-ci changerait. De notre point de vue c'est autant ce qui est échangé que sa médiatisation qui diffèrent. En effet, la médiatisation via une plateforme ou tout autre instrument de communication distant oblige à écrire. Ainsi, dans le dispositif le passage d'un mode de communication oral à l'écrit, n'est pas sans poser question. C'est ce que met en évidence l'entretien 5 : « Il y a cette relation, cette communication informatisée qui me pose question. Dans quelle mesure on peut ou pas ? » (l.365-367 entretien 5). Ici, nous identifions un lien qui pourrait être davantage marqué par un caractère interindividuel. Ces interactions entre l'alternant et l'équipe, et les différents moniteurs, pourraient être étudiées de manière plus fine afin de mieux cerner leur processus, structure et, possiblement, déliance ou reliance.

Pour ce qui concerne la reliance sociale de l'alternant avec les pairs du groupe de formation, les dispositifs la mobilisent plus ou moins. Certaines activités structurées du dispositif de formation participent de ce lien : les retours d'alternance, les mises en commun, les travaux collaboratifs par exemple. La médiatisation des relations du groupe au sein d'un réseau social ou d'un forum sont des processus favorisant la construction de ce lien. Celui-ci est recherché pour maintenir ou augmenter l'engagement en formation à travers la création d'une forme de communauté. Cette reliance est cependant moins mise en évidence par les différents initiateurs. Ils identifient même le fait, par exemple, que le forum mis à disposition du groupe ne soit pas mobilisé. Cela mériterait d'être questionné du point de vue des alternants eux-mêmes car nous savons qu'ils peuvent utiliser d'autres réseaux pour supporter cette dimension sociale.

Reliance personnelle

La reliance personnelle s'appuie également sur deux, voire trois instances sociales : celle de la production, du travail, celle de la formation, celle de la vie sociale. Ces trois instances possèdent leurs cultures et codes. Il nous apparaît, au travers des différents entretiens, que les dispositifs de formation par alternance hybrides prescrivent, de manière plus ou moins conscientisée, une autonomie des alternants. A priori, cette dimension est identifiée comme un des effets des dispositifs sur les alternants. Cependant, nous pouvons considérer que c'est un prescrit de formation. Les retours des stagiaires transmis par les moniteurs lors des entretiens nous incitent à penser qu'effectivement l'autonomie est un pré requis. En mettant les personnes en responsabilité de s'organiser, de prioriser les activités, les dispositifs s'appuient sur une capacité d'autonomie.

Cela représente une dimension plus exigeante, plus engageante, de ce type de dispositif[1]. Cela pose la question de ce qui se passe lorsque les dispositions des alternants ne rencontrent pas les attendus implicites du dispositif. Il nous semble en effet que les dispositifs hybrides de formation par alternance s'appuient davantage sur l'engagement des personnes en formation et sur leur capacité d'autoformation/ direction pour se mobiliser dans leurs apprentissages et développement de compétences.

Nous considérons que la reliance personnelle prescrite par l'instance sociale professionnelle peut être définie comme une reliance praxéologique. La reliance praxéologique est considérée comme le processus, la structure et le lien qu'une personne établie entre elle- même et sa pratique professionnelle. Les activités réalisées en stage, les productions de savoir issues de ces expériences, leur partage et leur mise en commun, les visites de stages et les entretiens individuels participent d'une médiation entre la personne et ses propres pratiques. En termes de médiatisation les photographies et les vidéos partagées de pratiques professionnelles permettent également de construire des représentations de ses propres pratiques. En effet, la possibilité de reconvoquer ses pratiques, de mobiliser de nouvelles formes de productions de savoir semble pouvoir, a priori, faciliter ces reliances. Malgré cela, nous n'avons pas, par exemple, questionné les contenus des entretiens, la manière dont les retours d'expériences mobiliseraient leur explicitation d'expériences de manières individuelles ou collectives. Nous n'avons pas non plus questionné ces dimensions dans des espaces-temps nouveaux. Nous avons constaté des mobilisations, parfois plus marquées, souvent davantage formalisées et médiatisées. Ces nouvelles opportunités de médiation et de médiatisation des activités et expériences, favoriseraient la création de liens entre la personne et ses pratiques. Elles nécessiteront d'être mieux identifiées du point de vue de leurs fonctionnements et effets pour l'alternant.

L'hybridation des dispositifs de formation semble transformer le lien en le rendant possible et médiatisé dans des espaces-temps au sein desquels il n'était pas mobilisé précédemment. En cela, les possibilités de convoquer des traces d'expériences et des interactions avec différents acteurs du dispositif, présentent des pistes à questionner. Les reliances, qu'elles soient sociales, personnelles ou praxéologiques, participent du caractère intégratif de l'alternance tout en étant possiblement favorisées par l'hybridation du dispositif. Il conviendra de préciser les stratégies de création de reliance en fonction des dispositions idéelles. Cela permettrait d'envisager de manière plus claire des combinatoires en fonction des visées des dispositifs, de leur durée et de leur public. En cela un questionnement des vécus de formation nous permettrait de construire un cadre de lecture de ces reliances souhaitées en fonction des finalités des dispositifs de formation.

Résultats concernant les reliances professionnelles

Au-delà des reliances pour les alternants, nous avons cherché à identifier, pour les initiateurs, en quoi cette création peut être porteuse de reliance professionnelle.

Du point de vue de la reliance sociale

Nous avons pris appui sur trois indicateurs : les relations avec leurs collègues, la reconnaissance et le développement de nouveaux liens. Pour ce qui concerne les relations avec les collègues et leur équipe pédagogique, nous constatons un double discours :

- D'une part une forme de reconnaissance des actions plus ou moins importante par l'équipe. A minima, cette reconnaissance est restreinte à l'équipe engagée dans le dispositif, mais peut aussi être davantage partagée au sein de l'équipe de la MFR. Le renforcement du travail d'équipe et d'ingénierie pour les personnes engagées dans le dispositif est également affirmé.
- D'autre part, des freins, des réactions de replis, des résistances qui affectent plus ou moins les initiateurs en fonction de leur place dans le dispositif et leur engagement dans son développement.

[1] « Ce qui change vraiment c'est le côté autonomie. Je trouve que vraiment parfois peut-être quand on est sur nos formations adultes, je trouve que parfois on cocoonait peut-être trop les stagiaires. On calquait peut-être trop la formation adulte sur la formation initiale et je trouve qu'avec le dispositif comme ça on les responsabilise. Je trouve que c'est vraiment la plus-value qu'on a » (l. 124-127 entretien 8).

Ici, nous percevons le clivage social pouvant être lié à l'innovation au sein d'une équipe pédagogique.

Les initiateurs perçoivent une reconnaissance au travers des retours des alternants, de leurs collègues, par le soutien qu'ils apportent, et de la gouvernance. Un des indicateurs de celle-ci est l'évolution officialisée de leurs responsabilités qu'ils sont nombreux à mentionner. Au-delà, ils identifient un développement de leur réseau soit avec les professionnels ou les autres organismes de formation de leur territoire local, soit au sein de l'institution. Cette perception de reliance sociale est la moins homogène entre les différents initiateurs.

Du point de vue de la reliance praxéologique

La reliance praxéologique a été observée à travers les évolutions de pratiques pédagogiques, les réflexions sur ces pratiques et les perceptions des relations dans le dispositif. Nous notons que cette dimension est plus homogène que la précédente. Au travers des entretiens, les initiateurs identifient des évolutions : d'ingénieries[2], d'animation pédagogique[3], de posture[4], d'accompagnement[5]. Certains mentionnent des changements dans leur mise en œuvre de l'alternance : « je me dis que peut-être que j'exploite plus l'alternance qu'auparavant. Je l'exploitais déjà pas mal mais je pense que je l'utilise encore davantage avec la formation à distance. (...) je leur dis d'exploiter des expériences vécues. Peut-être que si je faisais uniquement du présentiel, je ne l'aurais pas fait de la même manière ou pas si systématiquement... » (l412-419 entretien 8). Certains allant même à considérer que : « la marche d'après et j'en suis convaincu c'est qu'il faut qu'on réinvente l'alternance » (L.544 entretien 10).

Enfin, dans une dimension plus réflexive, « en fait cela m'a fait faire moi un gros travail au niveau pédagogique et j'ai énormément appris. Je ne sais pas si je suis très bon aujourd'hui encore, mais je sais au moins analyser ma pratique, ça c'est pas mal quand même. Je suis capable de te dire : « voilà, sur telle séquence, j'ai fait telle chose cela a donné tel résultat. J'ai fait des erreurs et je peux l'améliorer ainsi. » Aujourd'hui j'ai cette autonomie là et ça, c'est bien » (l.461-475 entretien 10).

La modalité « à distance » incite à questionner les mises en œuvre pédagogiques. Dans chacune des situations, l'intégration de cette nouvelle modalité entraine un renouvellement de ses pratiques, même dans les animations pédagogiques des autres dispositifs, non hybrides. Cependant, ces données mériteront d'être complétées car les non-réponses peuvent représenter des perceptions différentes de ces reliances/déliances. En effet, l'entretien 9, mentionne des retours concordants sur les évolutions de pratiques mais divergent sur la perception de la relation à distance.

L'émergence d'un tiers espace-temps de formation au sein des dispositifs renforcerait une nécessité de mobiliser différemment les ingénieries de formation ou de les reconstruire. L'intégration de ce nouvel espace-temps questionne les articulations et le construit du dispositif, incitant à davantage formaliser et rendre visibles et lisibles les intentions et le sens donné aux différentes activités pour les alternants.

Du point de vue de la reliance personnelle

Nous avons, ensuite, cherché à identifier la reliance personnelle qui avait pu se développer au travers de la création du dispositif. Nous avons observé la motivation professionnelle, le sentiment d'efficacité personnelle, la perception d'une cohérence avec ses propres valeurs.

---

[2] « C'est repenser la formation complètement différemment en termes de support de contenu, en termes de comment on articule la formation aussi » (l92-95 entretien 7).
[3] « Je ne fais plus mes cours de la même manière, même en présentiel » (l295-305 entretien 9).
[4] « C'est qu'on a un outil qui nous permet de plus ou pas trop être formateur mais être davantage animateur » (l87-92 entretien 4).
[5] « Les collègues qui sont dans la formation hybride, elles se sont rendu compte peut-être du côté accompagnement. On s'est rendu compte que, ce volet-là, il était très très important » (L 496-504 entretien 7).

Cette dimension est la plus homogène parmi les trois observées. La motivation professionnelle est manifestement très forte, quel que soit le profil de l'initiateur, la place du dispositif dans l'organisation. Le sentiment d'efficacité personnel est également assez élevé. Ici, nous pouvons envisager que la durée de l'expérience pourrait avoir des incidences : « Il n'y a pas si longtemps que ça que je suis beaucoup plus sereine quand je débarque dans une formation à distance » (l271-272 entretien 8). Le sentiment de cohérence avec ses propres valeurs, ou celles de l'institution, sont également partagés entre les initiateurs.

Cette perception de reliance semble davantage liée au fait même de concevoir et de mettre en œuvre le dispositif. Ainsi, cette dimension met en évidence un caractère créatif, d'invention, qui, pour lui-même, entraînerait une satisfaction des initiateurs. Cette perception de reliance est en cohérence avec les profils des initiateurs, qui sont majoritairement des passionnés et des premiers adeptes (Forest, 1999), pour lesquels les convictions, l'intuition, l'attrait pour l'innovation et le numérique sont forts. Ainsi, la création du dispositif représenterait une mise en cohérence entre ses propres valeurs et celles de son institution. Ces ingénieries nouvelles permettant de davantage s'y retrouver, prendre une place active dans son développement et celui de la MFR.

Discussion

À partir des résultats collectés, nous proposons ici des approches affinées sur les dispositifs hybrides de formation par alternance et sur leurs reliances. Nous sommes conscients du risque d'être soi-même engagé dans son terrain de recherche, car cela peut entrainer une illusion de compréhension réciproque, notamment sur des termes et des pratiques ancrés dans une culture institutionnelle. Mobiliser une triangulation des données sur les dispositifs permettrait de renforcer à la fois le cadre de lecture et les analyses. Une étude sur une population plus importante, et sur une durée plus longue, permettrait de consolider ces éléments.

Vers un continuum des alternances

Nous identifions un continuum des dispositifs de formation par alternance allant d'une alternance classique à une alternance hybride. Nous ne revenons pas sur l'alternance intégrative (Bourgeon, 1979) (Lerbet, 1995) (Bougès, 2013). L'alternance iguregénieries pédagogique ou d'accompagnement, des médiatisations et médiations nouvelles. Elle utilise un espace-temps de formation à distance sans que pour autant son ingénierie de formation ne soit structurée. Les activités à distance s'apparentent davantage à de l'activité « clandestine » dans le sens où elles ne sont pas quantifiées en tant que temps de formation formelle. Dans cette configuration les activités à distance peuvent rester isolées, le fait de pratiques diffuses d'individus et non de pratiques partagées d'équipe. La cohérence des choix d'instrument n'est pas assurée.

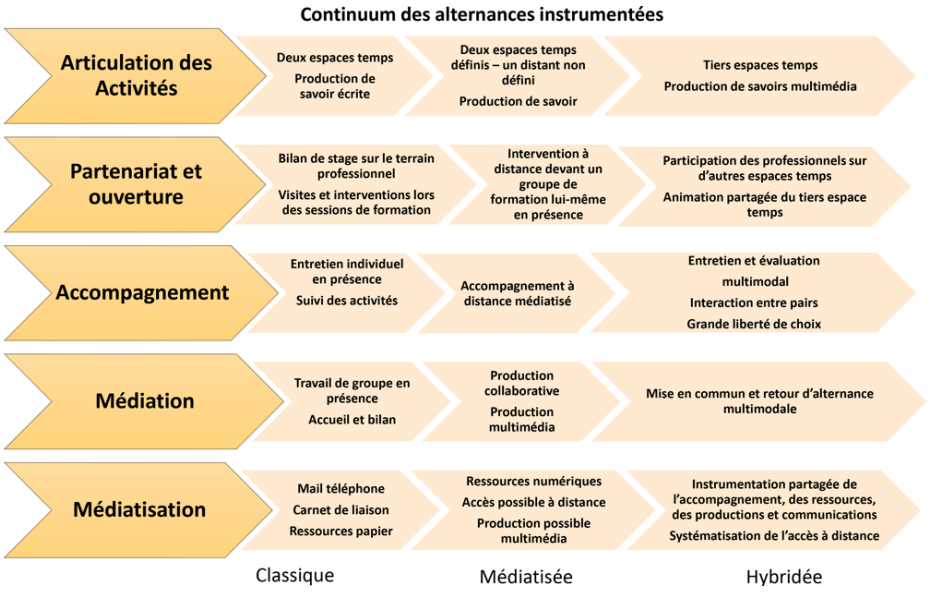

Figure 1 : Continuum des alternances instrumentées

Les dispositifs hybrides de formation par alternance articulent trois espaces-temps de formation (présentiel, distanciel, expérientiel) dans une conception partenariale visant la formation professionnelle, personnelle et sociale. Ces dispositifs accompagnent l'alternant comme acteur central et mobilisent des productions de savoirs et partages d'expériences, des médiations et médiatisations dans une mise en œuvre collaborative et ce dans les trois espaces-temps. Ce sont alors les activités et leur scénarisation pédagogique en interface qui participent de la création de liens. Ainsi, les activités telles que la production de savoir, le retour d'alternance, les entretiens sont mobilisées dans cette configuration. La différence avec les deux précédentes est le caractère inclus et construit de la stratégie de mise à distance à la fois dans ses scénarisations d'activités comme dans ses instrumentations.

Il conviendra de tester le cadre de lecture au regard d'autres dispositifs hybrides et alternés. D'autre part, le nouvel espace-temps de formation ou tiers espace-temps (Papadopoulou, 2020) nécessitera d'être étudié plus spécifiquement. Il nous semblerait particulièrement pertinent d'envisager en quoi celui-ci constituerait un environnement capacitant (Fernagu-Oudet, 2012) pour les acteurs du dispositif de formation et au regard des reliances vécues.

Des reliances prescrites par les activités

La reliance sociale est présente, a minima, au travers de deux instances dans le dispositif de formation : celle du travail et celle de la formation. Elle relie les personnes ou les groupes au travers d'activités qui structurent le lien et de médiatisations qui favorisent son émergence et son maintien. Les reliances sociales prescrites au sein des dispositifs s'appuient sur les activités de l'alternant en interaction avec les professionnels, l'équipe pédagogique, le groupe de pairs. Ainsi, les activités partagées avec les maîtres de stage, les productions et échanges de groupe synchrone et asynchrone dans l'espace numérique ou non formalisent et médiatisent ces liens d'une manière nouvelle. À cet égard, l'étude approfondie des activités menées dans les différents espaces-temps de formation, et entre ces espaces, nous paraît primordiale.

La reliance personnelle est présente à travers trois instances des dispositifs de formation : celle du travail, celle de la formation, celle de la vie personnelle. Elle relie la personne avec son propre projet de formation et, plus globalement, de vie, à travers différentes actions et médiatisations, structurant le lien et favorisant son émergence et son maintien. Les liens identifiés sont ceux qui unissent l'alternant au développement de ses connaissances, de ses choix.

Les stratégies de construction de reliance personnelle au sein des dispositifs s'appuient sur les activités d'entretien individuel, d'auto et de co-évaluation, de production de savoir et de partage d'expérience. Ainsi, la production d'un menu, à partir de son alimentation personnelle, par un stagiaire, vise l'évaluation des acquis sur l'équilibre alimentaire, mais aussi, le regard sur sa propre nutrition.

La reliance praxéologique est présente à travers trois instances des dispositifs de formation : celle du travail, celle de la formation, celle de la vie personnelle. Elle relie la personne avec ses pratiques professionnelles, à travers leur mise en œuvre, leur formalisation et la réflexion sur celles-ci, du point de vue de la pratique et de la posture. Les stratégies de construction de reliance praxéologique, au sein des dispositifs, s'appuient sur les activités d'entretien individuel, d'auto et de co-évaluation, de production de savoir et de partage d'expérience. Ainsi, la production d'un menu, à partir de sa pratique professionnelle par un stagiaire « assistant de vie aux familles », vise l'évaluation des acquis sur l'équilibre alimentaire, mais également, le regard sur sa pratique professionnelle.

Les reliances identifiées au travers de l'étude ne semblent pas propres à l'émergence d'un nouvel espace-temps de formation. Elles paraissent davantage liées aux activités clefs d'une ingénierie de l'alternance. C'est pourquoi, à l'instar de Caron (2020), il nous semblerait pertinent de les lire au prisme d'une ingénierie dispositive articulant activités, espaces et instruments. Constatant l'émergence d'un tiers espaces-temps, notre recherche invite alors à questionner les conditions de reliances dans ce nouvel espace et dans l'ensemble du dispositif. Nous rejoignons alors les propositions de Eneau (2007) de s'attacher aux interactions pour étudier comment les relations, à distance ou non, peuvent favoriser la confiance et l'autonomie. Il nous rappelle en effet que la distance introduit ou réintroduit l'autonomie de l'apprenant.

Il paraît alors important, en perspective de cette recherche, d'envisager une étude des reliances dans leur dimension émancipatrice en regard d'une confiance émancipatrice (Cornu, 2006). Nous avons pu identifier des activités prescriptives de reliances, l'étude des interactions et du vécu de ces activités viendrait en compléter la compréhension pour mieux percevoir leur dimension capacitante.

De la reliance professionnelle des initiateurs

Nous avons constaté une forte perception de reliance professionnelle par les initiateurs de ces dispositifs. Du point de vue de la reliance sociale, l'ingénierie de ceux-ci possède un caractère possiblement déliant. Ce caractère clivant, au sein d'une équipe, est lié à l'aspect émergent de ces dispositifs qui peut également expliquer cette perception mitigée par les initiateurs. En ce sens, il nous semblerait pertinent de pouvoir mener une étude de manière plus longitudinale. Nous pouvons en effet considérer que la place de l'initiateur dans l'organisation et la perception sociale du dispositif sont ancrées dans des moments, des cultures d'organisation et des stratégies, qui sont évolutives. Sur un panel plus large, l'étude pourrait croiser ces perceptions de reliance sociale avec l'évolution de la place du dispositif dans l'organisation (Charlier et al., 2006).

Nous avons ensuite considéré la reliance praxéologique. Par la nouveauté de l'intégration d'activités à distance, les initiateurs sont incités à questionner leurs ingénieries pédagogiques voire de formation et font évoluer leurs pratiques. Nous considérons également que les possibilités offertes par la médiatisation, l'obligation de clarifier les intentions, de les formaliser pour les rendre plus lisibles, favorisent la mise en évidence d'intentions, d'attendus qui, jusqu'alors, étaient davantage implicites. Nous constatons donc une forme de professionnalisation des initiateurs, par le développement d'une pratique réflexive enrichie par de nouvelles situations professionnelles.

La reliance personnelle est la plus fortement renforcée d'après les initiateurs. Cette perception est liée à la création d'un nouveau dispositif, au profil de l'initiateur, à l'ingéniosité, la mobilisation de sa propre veille, de ses idées, compétences et convictions. Elle ne paraît pas liée à la complexité de l'ingénierie ou la part d'hybridation intégrée. L'identité de l'initiateur, la créativité et la liberté de conception du dispositif, les retours des usagers et des personnes engagées participent de cette reliance personnelle.

La conception des dispositifs hybrides de formation par alternance produit une reliance professionnelle pour son initiateur. Ces nouvelles ingénieries pédagogiques, voire de formation, représentent des occasions de nouvelles expériences professionnelles.

Au travers de ces expériences, ils éprouvent de nouvelles pratiques et réflexions pédagogiques, apprécient d'expérimenter de nouvelles modalités qui leur permettent d'être davantage en cohérence avec leurs intentions, intuitions et convictions pédago-éducatives. En fonction de leur contexte d'exercice, ces ingénieries nouvelles rencontrent, plus ou moins de reconnaissance et favorisent certaines reliances sociales. Au regard de ces éléments, nous concluons que l'ingénierie des dispositifs hybrides de formation par alternance représente, pour leur initiateur, des occasions de développement professionnel.

Cette première étude sur la dimension de reliance professionnelle en lien avec la conception de nouveaux dispositifs de formation nécessitera d'être approfondie. De notre point de vue, différents axes et pistes de travail s'ouvrent. Pour ce qui concerne l'étude du rapport entre la conception de nouveau dispositif et la reliance professionnelle, les recherches ultérieures pourraient s'enrichir des travaux menés sur la posture professionnelle (Lameul, 2014). En effet la reliance personnelle, dans sa dimension professionnelle, nous semble s'approcher des croyances et intentions qui composent la posture professionnelle selon Lameul. Au-delà, l'identification d'une posture en écho avec le dispositif conçu, peut inviter à questionner « les évolutions de postures » fréquemment mentionnées par les moniteurs lors des entretiens. Ainsi, l'étude de la reliance professionnelle en rapport avec les dispositifs médiatisés pourrait mobiliser l'approche des médiations posturales, épistémiques et praxéologiques (Peraya et Peltier, 2012). L'approche de la reliance professionnelle nécessitera de préciser ses articulations avec le développement professionnel (Eneau *et al.*, 2014) et à la professionnalisation (Wittorski, 2008).

Au-delà, une étude longitudinale sur les organisations d'émergence des dispositifs (Soparnot, 2013), l'identité de l'initiateur (Mallein et al., 2013) en lien avec les effets de reliance professionnelle vécues, nous paraîtrait intéressante à mener à plus grande échelle. Cette nouvelle étude pourrait questionner un panel plus large de moniteur pour mieux percevoir les caractéristiques et conditions de reliance/déliance professionnelle. En quoi celles-ci seraient liées aux capabilités (Sen, 2009 ; Fernagu-Oudet, 2018) offertes dans l'organisation ?

Cette production a tout d'abord exploré les cadres de lecture des dispositifs de formation, d'hybridation et d'alternance. Cette première exploration nous a permis de construire un cadre de lecture de ces dispositifs. Dans un second temps, nous avons souhaité préciser quels liens ceux-ci prescriraient. Ainsi, nous avons exploré le concept de reliance.

Au travers des investigations empiriques menées sur 13 dispositifs de formation hybride par alternance, nous avons pu constater qu'ils mobilisent cinq dimensions : l'articulation des activités en trois espaces-temps, le partenariat et l'ouverture, l'autoformation accompagnée, la médiation et la médiatisation. Nous identifions, à partir de cette recherche, un continuum des dispositifs de formation par alternance instrumentés. Au-delà, nous avons identifié qu'ils prescrivent des reliances sociale, personnelle et praxéologique en s'appuyant sur une ingénierie dispositive partagée entre leurs acteurs. Cette ingénierie mobilise des instruments et des activités entre les différents espaces-temps de formation, de travail et de vie. Elle prend appuie sur des activités classiques de l'alternance en faisant évoluer leur instrumentation et / ou l'espace-temps de formation. Au-delà, nous avons également pu constater des effets de reliance et de déliance pour les initiateurs de ce type de formation. Cette dimension de reliance professionnelle participe de notre point de vue du développement professionnel.

Ce premier travail de recherche ouvre de nombreuses perspectives, en premier lieu pour préciser les cadres de lecture proposés afin qu'ils soient testés et ajustés. De même, le continuum des dispositifs alternés instrumentés sera consolidé par l'étude de nouveaux cas. Les travaux ultérieurs pourront s'attacher à mieux préciser les liens entre les espaces-temps, les activités, et instruments, de même que les structures et processus qui favoriseraient des reliances et leurs effets pour les acteurs du dispositif.

Cette recherche porte sur le caractère prescriptif de reliances au travers de l'ingénierie des dispositifs hybrides et alternés. Nous sommes conscients de l'écart entre le dispositif et les dispositions des acteurs (Boudjaoui et Leclercq, 2014 ; Fernagu-Oudet, 2018). C'est pourquoi, si nous considérons la reliance comme un acte et un état (Bolle de Bal, 2003), une approche de recherche longitudinale, auprès des différents acteurs impliqués, nous semblerait plus à même de clarifier le concept et ses articulations avec d'autres tels que celui des capabilités (Fernagu-Oudet, 2018).

En effet, l'émergence d'un nouvel espace-temps dans les dispositifs de formation par alternance questionne son caractère capacitant, mais également celui du dispositif. Nous avons commencé à identifier des opportunités de reliances offertes dans cet espace au travers des activités et des ressources proposées. Cependant nous n'avons pas mis à jour les facteurs de conversion et de choix des acteurs. Ces éléments nous permettraient de mieux cerner en quoi l'hybridation des dispositifs de formation par alternance participe du développement des capabilités de ses acteurs.

Bibliographie

Albero, B. (2010). Chapitre 3. La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. Dans B. Albero (Dir.), *Apprendre avec les technologies*, (p. 47-59). Presses Universitaires de France.

Argyris, C., Schön, D. A. (2001). Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique. De Boeck Supérieur.

Bailly, S., Chateau, A., Paris, J., Martin, C. (2018). Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, Vol. 37 n°1. https://doi.org/10.4000/apliut.5882

Bluteau, M. (2020). *Hybridations et alternances, caractéristiques et prescrits de reliances Étude exploratoire sur treize dispositifs hybrides de formation par alternance au sein des MFR*. [Rapport de recherche]. ANFRA. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03010050

Bluteau, M. (2021). Expérimentations d'usages pédagogiques du numérique au service d'une alternance intégrative. IPTIC (1).

Bolle de Bal, M. (2001). Déliance, reliance, alternance : De la complexité initiatique ou de l'initiation à l'hypermodernité. Dans M. Bolle de Bal (Dir.), *Alternance et complexité en formation*, (p. 149-157). Séli Arslan.

Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : Émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99-131.

Boudjaoui, M. (2016). La coopération université-entreprises dans les dispositifs alternés : Entre partenariat et effet de reliances. *Phronesis*, 5(1), 63. https://doi.org/10.7202/1037195ar

Boudjaoui, M., Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42(1), 22. https://doi.org/10.7202/1024563ar

Bougès, L.-M. (2013). À l'école de l'expérience : Autonomie et alternance. L'Harmattan.

Bourgeon, G. (1979). Socio-pédagogie de l'alternance. Éditions universitaires UNMFREO.

Caron, P.-A. (2020). Ingénierie dispositive et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *30*, Article 30. http://journals.openedition.org/dms/5211

Charlier, B., Deschryver, N. (2012). Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur, (p. 313) [Rapport final]. http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974

Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.

Clénet, J. (2016). Pour apprendre et relier les connaissances, suffirait-il de co-opérer ? Esquisse de théorisation pour penser la reliance et complexifier l'alternance. *Phronesis*, 5(1), 16-27.

Cornu, L. (2006). La confiance comme relation émancipatrice. Dans L. Cornu (Dir.), *Les moments de la confiance Connaissance, affects et engagements*. Economa.

Denoyel, N., Golhen, E., Tanton, C. (2003). L'alternance une pédagogie de la rencontre. Éditions universitaires UNMFREO.

Eneau, J. (2007). Autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail : Construire la confiance à distance. Dans E. T. et É. Heilmann (Éd.), *A distance : Apprendre, travailler, communiquer,* (p. 187-200). Presses de l'Université de Strasbourg. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00849378

Eneau, J., Lameul, G., Bertrand, É. (2014). Le stage en formation alternée dans l'enseignement supérieur : Pour quel développement professionnel ? Le cas d'une formation universitaire aux métiers de la formation. *Phronesis*, 3(1-2), 38. https://doi.org/10.7202/1024587ar

Fernagu-Oudet, S. (2007). Éditorial. *Éducation Permanente*, *Alternance pour des apprentissages situés,* 172, 5-13.

Fernagu-Oudet, S. (2010). Alternances et professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 83-95. https://doi.org/10.4000/dse.928

Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans S. Fernagu-Oudet (Dir.), *Apprendre au travail,* (p. 201-213). Presses Universitaires de France. http://www.cairn.info/apprendre-au-travail--9782130588948-page-201.htm

Fernagu-Oudet, S. (2018). Organisation et apprentissage : Des compétences aux capabilités. [Éducation., Université Bourgogne Franche-Comté]. https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063

Forest, F., Mallein, P., Panisset, J. (1999). Profils d'usagers et significations d'usage des sites documentaires sur Internet : l'exemple de REDOC et de REDOST. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF),* n° 5, 52-58.

Gauthier, P.-D. (2016). Le portfolio, de la reliance sociales à l'employabilité durable. Dans P.-D. Gauthier (Dir.), *Le portfolio entre ingenierie et reliance sociale,* (p. 125-142). L'Harmattan.

Gérard, C. (2000). Pragmatique de l'alternance et approche systémique. Construire du sens en problématisant. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 3(1), 27-40. https://doi.org/10.3406/dsedu.2000.917

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en *e-learning. Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.

Lameul, G. (2014). Pouvoir transformateur de l'usage des médias dans mes dispositifs de formation hybride : Le cas de la médiation posturale. Dans G. Lameul (Dir.), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage,* (p. 135-150). De Boeck Supérieur.

Lameul, G., Peltier, C., Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel : Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, E 301.

Le Moigne, J.-L. (2008). Edgar Morin, le génie de la Reliance. *Synergies Monde,* nº 4, 177-184.

Lebrun, M., Peraya, D., Peltier, C., Burton, R., Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. *Éducation & Formation*, e-301.

Lerbet, G. (1995). Bio-cognition formation et alternance. L'Harmattan.

Mallein, P., Brun, M., Cros, M., Favier, A. (2013). Les enjeux identitaires des technologies de l'information et de la communication : Les profils d'identité située dans l'usage des NTIC. Dans J. Caelen (Éd.), *Le consommateur au cœur de l'innovation,* (p. 147-172). CNRS Éditions. http://books.openedition.org/editionscnrs/1561

Maubant, P., Roquet, P. (2016). Les reliances de l'alternance en formation et ses effets sur les processus de construction identitaire des alternants. *Phronesis*, 5, 1-3.

Mucchielli, A. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Armand Colin.

Papadopoulou, M. (2020). « distance intégrative » et formation expérientielle, pour une nouvelle ingénierie en FOAD [thèse de doctorat inédite, Université François Rabelais, Tours]. http://theses.scd.univ-tours.fr/index.php?fichier=2020/104119_PAPADOPOULOU_2020_archivage.pdf

Peraya, D. (2018). Technologies, innovation et niveaux de changement : Les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (21), Article 21. http://journals.openedition.org/dms/2111

Peraya, D., Peltier, C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : Prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1), 111.

Pineau, G. (2000). Temporalités en Formation, Vers de nouveaux synchronisateurs. Anthropos.

Plateau, J.-F., Coulibaly, B., Audran, J. (2019). Alternances et reliances dans un dispositif de FOAD : Cas d'une formation d'auxiliaire de puériculture. *TransFormations - Recherche en Éducation et Formation des Adultes*, 19, Article 19. https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/264

Quintin, J.-J., Masperi, M. (2010). Reliance, liance et alliance : Opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 13. https://doi.org/10.4000/alsic.1702

Sen, A. (2009). L'idée de justice. Penguin Books Ltd.

Soparnot, R. (2013). Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. *Recherches en Sciences de Gestion*, 97(4), 23-43.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 11-36.

Wittorski, R. (2009). Quelques réflexions à propos d'une formation par alternance « intégrative » et « professionnalisante ». *Esquisse,* 52/53, 5-21.